Realizado en 1993, el Diagnóstico General de la Educación Peruana identificó las áreas de mayor necesidad y urgencia para una intervención educativa. Dado este contexto, en 1996 el Ministerio de Educación inicia el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana, MECEP. Cofinanciado por el Banco Mundial y dirigido a los alumnos y profesores de los centros educativos hispanohablantes de nivel primario, el Programa cuenta, entre sus principales líneas de acción: la modernización curricular, la dotación de material educativo y mobiliario escolar, la capacitación docente, la modernización de la gestión educativa, la medición de la calidad educativa, y la construcción y rehabilitación de infraestructura escolar. Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación da inicio al Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, orientado hacia la población escolar vernaculohablante.

En el año 1997, con la suscripción de un contrato de préstamo con el BID, el Programa MECEP se extiende a la educación inicial para los niños de cinco años. Comienza a intervenir, asimismo, en la educación secundaria y la formación profesional técnica. En el primer caso, aborda los aspectos de modernización curricular, capacitación docente y promoción de innovaciones pedagógicas; en el segundo, los temas relacionados con el diseño del sistema de formación para el trabajo y el catálogo de títulos profesionales.

A partir del presente año, gracias a un nuevo aporte financiero del BID, se iniciará la Primera Fase del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria. Entretanto, con el apoyo técnico del Banco Mundial vienen siendo diseñadas las líneas de intervención para mejorar la calidad de la educación rural, revalorizar la carrera magisterial e incorporar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la educación pública. Sin duda, las conclusiones de la Consulta Nacional de Educación, que el Ministerio de Educación actualmente convoca, perfeccionarán la ejecución de los programas en marcha y el diseño de nuevos y alentadores proyectos.

ISBN 9972-881-03-2

PROGRAMA ESPECIAL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIŒN PERUANA

PROGRAMA ESPECIAL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIŒN PERUANA

MECEP
PROGRAMA ESPECIAL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PERUANA



Certificación de aprendizajes escolares al término de la secundaria: Experiencias internacionales y opciones para el Perú

Patricia McLauchlan de Arregui
Coordinadora

Ernesto Melgar
Iván Montes
Simón Schwartzman
Juan Fidel Zorrilla

4
DOCUMENTO DE TRABAJO

Carátula DOCUMENTO DE TRABAJO 4





Certificación de aprendizajes escolares al término de la secundaria: Experiencias internacionales y opciones para el Perú

Patricia McLauchlan de Arregui

Coordinadora

Ernesto Melgar
Iván Montes
Simón Schwartzman
Juan Fidel Zorrilla

4

DOCUMENTO DE TRABAJO

Esta investigación fue realizada en el marco del Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana, MECEP. Su contenido es responsabilidad exclusiva de los autores y no compromete al Programa MECEP, al Ministerio de Educación del Perú ni a las entidades cofinanciadoras.

Calle Van de Velde Nº 160, Lima 41 - Perú
Teléfono 435 3900
www.minedu.gob.pe

ISBN 9972-881-03-2
Depósito legal Nº 1501052001-1264

DISEÑO Y CUIDADO DE EDICIÓN: Rosario Rey de Castro
COMPOSICIÓN DE TEXTOS: Nova Print Digital S.R.L. Teléfono 431-0239
IMPRESIÓN: Tarea Asociación Gráfica Educativa

Impreso en Lima, Perú.
Tiraje 1000 ejemplares
Abril del 2001

CONTENIDO

PRESENTACIŒN

Este documento es producto de la consultoría encargada en 1999 a GRADE por el Ministerio de Educación (MED) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Su elaboración estuvo a cargo de un equipo constituido por Ernesto Melgar, Iván Montes y Patricia Arregui, coordinadora, quienes contaron con el apoyo de Simón Schwartzman y Juan Fidel Zorrilla y los comentarios de Gilbert Valverde y Santiago Cueto.

El trabajo del equipo involucró, en primer lugar, la revisión de la literatura nacional y extranjera disponible sobre pruebas de salida de la educación secundaria y de los bachilleratos existentes en algunos países, así como sobre la organización de éstos y los que ya brindan certificación en el Perú. En segundo lugar, el examen de la situación actual de los procesos de admisión universitaria, que comprendió una revisión de la documentación recogida para tal fin y algunas entrevistas con informantes clave. En tercer lugar, la realización de un balance de los argumentos a favor y en contra de determinadas alternativas "tipo" en lo que a pruebas de salida respecta, el mismo que fue discutido con funcionarios del MED y la Misión del BID a principios del mes de junio de 1999. Más adelante, se perfiló la propuesta de enfoque y contenidos de la prueba de salida del bachillerato. Ésta considera los objetivos y particularidades del programa piloto en curso y las propuestas que se vienen desarrollando para la evaluación en aula y la evaluación externa de logros curriculares en el bachillerato.

El primer capítulo contiene lo que serían los antecedentes históricos de la prueba propuesta: los exámenes públicos de educación secundaria que se aplican en muchos países del mundo desde inicios del siglo pasado. Allí se describe su evolución en respuesta al cambiante contexto de la cobertura de la educación básica y también, con algún detalle, las características más saltantes de dos grandes tipos o modelos de exámenes.

El segundo capítulo reseña los actuales esfuerzos por consolidar la educación de los jóvenes peruanos mediante el establecimiento del bachillerato, nivel intermedio entre la educación secundaria y la educación superior o el mundo del trabajo y la vida ciudadana adulta. De cara a los objetivos —múltiples, y no siempre fáciles de conciliar— que tendría la prueba propuesta por el MED y tomando en cuenta las reales capacidades nacionales para el desarrollo de evaluaciones de rendimiento así como los ritmos en la generación de dichas capacidades y las consecuencias directas e indirectas que tienen o pueden tener los distintos tipos de pruebas, el equipo sustenta su recomendación de desarrollar una prueba estandarizada. Por último, se revisan argumentos que podrían ser utilizados por el MED para reevaluar dicha opción.

Por último, acompañan al texto cuatro anexos que intentan resumir la información cuyo análisis y consideración sustentan la propuesta del equipo. El anexo 1 contiene la descripción de los exámenes o pruebas nacionales que se rinden al concluir la educación media en algunos

países seleccionados. El anexo 2 tipifica las actuales tendencias de los sistemas de admisión de las universidades peruanas. El anexo 3 muestra la organización de los programas y las pruebas de salida de algunos bachilleratos extranjeros o internacionales que se imparten actualmente en el Perú. Finalmente, el anexo 4 esquematiza los contenidos propuestos por la Oficina de Bachillerato para ser incluidos en las primeras pruebas nacionales.

Los autores quisieran dedicar este libro a quien fuera su colega, y excelente amigo, Ernesto Melgar.

CAP TULO I

ANTECEDENTES

1 EX«MENES P“BLICOS DE EDUCACIŒN SECUNDARIA: EVOLUCIŒN HISTŒRICA, CAMBIOS CONTEXTUALES Y DIVERSIFICACIŒN DE MODALIDADES

Desde inicios del siglo XIX se extendió en Europa, y luego en gran parte de sus colonias, la aplicación de exámenes públicos al término de la educación secundaria o básica[1]. Esto sucedió al mismo tiempo que se ampliaba el acceso a la educación de importantes sectores de la población, se multiplicaban y diversificaban las instituciones dedicadas a la educación formal de niños y jóvenes y se hacía más relevante el papel de los Estados en la gestión y provisión de servicios educativos. Ello coincidía, clara y no fortuitamente, con la consolidación de los Estados nacionales europeos y la creación de sus respectivas ciudadanías.

A partir de entonces, los exámenes públicos han sufrido transformaciones importantes: desde la tradicional recitación y argumentación frente a jurados, luego las pruebas escritas uniformes calificadas por paneles de docentes y, después, las pruebas estandarizadas y computarizadas calificadas automáticamente.

El contenido de tales exámenes lo constituyen conocimientos y otras cuestiones que algún cuerpo colegiado o agencia especializada determina que los egresantes deben dominar y que, por lo tanto, han de aprenderse a lo largo de su educación formal.

Un primer propósito de los exámenes es, entonces, mantener, fortalecer o modificar las metas de aprendizaje (llámense contenidos mínimos, competencias generales, currículo básico, estándares educacionales o de cualquier otra manera) que dichas autoridades han establecido como deseables. Los objetivos más obvios e inmediatos de los exámenes son evaluar y certificar el logro individual de esos aprendizajes.

Con frecuencia, los resultados de los exámenes sirven también para diferenciar a los estudiantes en lo que respecta a sus “futuros posibles” y su potencial académico, vocacional o laboral. Por último, las pruebas nacionales también se utilizan en muchos países para recoger evidencia sobre la efectividad o “calidad” de las escuelas donde los estudiantes examinados cursaron sus estudios escolares.

La variedad de objetivos que los exámenes han perseguido en distintos momentos y lugares, o los diferentes énfasis dados a cada cual, han producido también una variedad de efectos sobre los individuos y sobre los sistemas educacionales. De hecho, los exámenes públicos han contribuido a configurar aspec-

1 Según Vincent Greaney y Thomas Kellaghan (“Equity Issues in Public Examinations in Developing Countries”. Documento Técnico del Banco Mundial Nº 272, Asia Technical Series. Washington DC: Banco Mundial 1995), ya en el siglo VII en China se requería aprobar ciertos exámenes públicos para seguir estudios superiores o ingresar al servicio civil.

tos característicos de los sistemas educacionales y sociales en los cuales éstos se establecieron. Por ejemplo, en mayor o menor medida, los exámenes públicos:

- Instauraron la legitimidad de la promoción individual "por méritos" como mecanismo de selección y distribución de futuras oportunidades de educación y empleo para los estudiantes.
- Crearon la necesidad de un currículo sistematizado de estudios que permitiera evaluar de modo más o menos uniforme a todos los que concluyen un ciclo educativo.
- Se convirtieron en un requisito para el acceso a los estudios superiores.
- Contribuyeron, al menos indirectamente, a la calificación de la calidad y eficacia de las escuelas, directores y maestros.
- Permitieron que quienes los aprobaban contaran con una credencial o certificado con significado unívoco reconocido en todo el ámbito estadual o nacional. El hecho de haber superado cuando menos niveles mínimos considerados aceptables por las autoridades establecidas, se convirtió en una suerte de "garantía de calidad" de los egresados de un sistema.

Cabe señalar que el contexto histórico de los países en el cual surgieron estos exámenes era muy diferente al que prevalece actualmente. La gran mayoría de su población asistía únicamente a la escuela primaria (llamada también básica o elemental), para luego ingresar de manera directa al mercado de trabajo o apoyar las labores familiares y del hogar. Tan sólo una pequeña minoría accedía al nivel secundario o "medio": aquélla que aspiraba a entrar luego a la universidad. Debido a ello, las diversas variantes de pruebas nacionales (Baccalauréat francés, Abitur alemán) adquirieron la función de "pasaporte" para el acceso de una minoría bastante restringida a la educación superior. Para ejercer tal función, recurrían a niveles muy altos de exigencia en lo que respecta a retención y manejo de conocimientos de las diversas materias humanísticas y las lenguas clásicas.

A medida que los niveles educativos de la población en general se elevaron, la educación secundaria se tornó más larga. Sus primeros años o ciclos de estudio devinieron en parte de la formación básica u obligatoria, mientras que los últimos se fueron diferenciando en forma progresiva a partir de un núcleo humanístico para luego incluir otras áreas temáticas que comprendían matemáticas, ciencias, técnicas y opciones vocacionales. Mientras tanto, las pruebas nacionales siguieron cumpliendo los mismos objetivos de certificación del egreso de la secundaria y de reconocimiento de las capacidades individuales para continuar estudios superiores. Ello porque contaban con procesos e instrumentación de gestión conocida, y con aceptación social, y porque permitían introducir reformas sutiles y graduales en los contenidos de la educación secundaria, a la vez que podían ser utilizadas para regular la mayor o menor apertura a los programas públicos del nivel superior conforme evolucionaban las condiciones políticas, sociales y económicas de los países.

Durante todo el siglo XX, y en particular luego de la II Guerra Mundial, se han producido cambios notables en los sistemas educativos. Dada su vinculación con las pruebas nacionales, merecen mención los siguientes:

- La educación secundaria tiende a universalizarse en muchos países. A partir de 1950, la población estudiantil que logra culminar ese nivel ha crecido entre tres y diez veces en los países industrializados.
- La demanda por profesiones universitarias ha masificado la educación superior. Esto ha hecho que el paso directo desde el nivel secundario tenga que ser forzosamente regulado y que se otorguen vacantes limitadas para las carreras de mayor prestigio social.
- La introducción de cursos de formación científica, técnica, humanística, profesional y vocacional ha diversificado la educación secundaria y determinado la aparición de nuevas opciones de educación paralela.
- La conversión de algunas opciones ocupacionales en carreras profesionales que requieren formación a nivel superior ha afectado la valoración social de la educación secundaria técnica y generado una

mayor diversificación institucional en el nivel terciario.
- A medida que la educación secundaria y la educación superior se han hecho más heterogéneas, en los países desarrollados se observa que no todos los estudiantes que concluyen la secundaria tienen la intención de seguir estudios en la universidad, ni todos los que ingresan a ésta provienen de escuelas secundarias con currículos principalmente académicos.
- El mercado laboral exige en forma creciente una mejor formación general, algunas capacitaciones especializadas y certificaciones confiables de ambas.

Estos cambios han modificado los sistemas educativos tradicionales, de tal suerte que es posible establecer diferencias significativas respecto de los sistemas educativos contemporáneos, como se resume en el cuadro.

Estos cambios en los sistemas educativos, así como otros factores que inciden en las decisiones políticas de los gobiernos, han influido sobre las pruebas nacionales. Con la evolución señalada en el cuadro, la educación secundaria tradicional seguida del examen pasó a ser solamente una de las posibles opciones o punto de tránsito de los estudiantes en sus trayectorias educacionales, y sólo uno entre otros criterios de admisión a la educación superior en diversos países.

En Francia o Alemania, por ejemplo, la aprobación del examen nacional continúa garantizando en principio el acceso del estudiante a la educación universitaria, pero lo cierto es que algunas instituciones y carreras universitarias exigen a los alumnos no sólo tal aprobación sino determinados puntajes o la rendición de exámenes adicionales de conocimiento, entrevistas, cartas de recomendación, entre otros. Entonces, para los estudiantes de esos y otros países, los cursos tradicionales que conducen a la obtención de un certificado de bachillerato pasaron a ser sólo una de las opciones. Se han establecido nuevas trayectorias que conducen más directamente al mercado de trabajo.

En países como Francia, a pesar de la diversificación, el certificado de bachillerato otorgado con base en una prueba nacional se mantuvo y se ha ido modificando lentamente en consonancia con los cambios en la formación de los maestros, el avance del conocimiento científico y de las disciplinas, y el desarrollo tecnológico y su importancia creciente para la sociedad contemporánea. Hasta el día de hoy el certificado de bachillerato coexiste con otros certificados, sin perder por ello su carácter de calificación que distingue a los estudiantes que han concluido el segmento más prestigiado de la educación secundaria (para mayores detalles sobre estos y otros sistemas de exámenes postsecundarios, véase el anexo 1).

En conclusión, si bien los cambios educativos contemporáneos no han disminuido la importancia de las pruebas nacionales, han determinado cambios muy significativos y modi-

	Sistemas tradicionales	**Sistemas contemporáneos**
Cobertura de la educación secundaria	Limitada.	Comprensiva con tendencia a la universalización.
Contenidos de la educación secundaria	Homogéneos y orientados a las formaciones científica y humanística de corte académico.	Altamente heterogéneos, con cursos de formación científica, técnica, humanista, profesional y vocacional.
Cobertura de la educación superior	Limitada: alrededor del 5% de la población	Masiva: 30% o más, con tendencia a la universalización.
Contenidos de la educación superior	Las profesiones clásicas: medicina, derecho.	Altamente diferenciada: vocacional, profesional, científica, educación continua.

ficado sus funciones iniciales e introducido algunas nuevas, que enumeramos en seguida:

- La función original de identificar y otorgar ciertos privilegios al talento académico continúa vigente, aunque el dominio de conocimientos, indicador tradicional de ese talento y supuesto predictor del desempeño posterior, ha sido sustituido por el dominio de competencias cognitivas más complejas y/o por la posesión de ciertas capacidades o aptitudes.
- Los calificativos de los exámenes continúan siendo una motivación de superación para los estudiantes y profesores y un criterio que toman en cuenta las instituciones de nivel superior para el acceso preferencial.
- Existe una diversificación interna en los sistemas de exámenes y han aparecido exámenes de nuevos tipos, los que responden a la necesidad política de ampliar el desarrollo del “capital humano”, conforme a las políticas sociales y económicas vigentes durante las últimas tres o cuatro décadas. Así, los exámenes han dejado de ser elitistas y discriminatorios para ser más integradores y democráticos.
- Se está estudiando la manera de utilizar los exámenes de certificación como un instrumento de orientación del alumno en cuanto a sus opciones profesionales, a la vez que las instituciones postsecundarias incluyen instrumentos adicionales en la selección de estudiantes.
- Se está examinando el valor predictivo de las pruebas en lo que respecta al posterior desempeño académico y laboral del estudiante examinado.
- Ante la creciente presión de la matrícula secundaria y superior, las pruebas nacionales han mantenido una función de “control externo de calidad” de la secundaria. Sin embargo, para los alumnos que optan por trayectorias no académicas, la exigencia selectiva de un examen que está diseñado simultáneamente para dar acceso al nivel superior representa un esfuerzo no justificado, con el riesgo de adquirir un “estigma” en caso de no aprobarlo. Por otro lado, en la medida en que un elevado porcentaje de egresados de la secundaria opta por no ser examinado, las pruebas nacionales perderían parte de su poder como instrumento de control de calidad de la secundaria.
- Si bien las instituciones postsecundarias continúan reconociendo el valor selectivo de los exámenes nacionales, el desajuste entre la oferta y la demanda de vacantes para ciertas carreras, especialmente las universitarias de mayor prestigio, impone la incorporación de filtros adicionales cada vez más complejos y la fijación de un número clauso para el ingreso a dichas carreras. Este hecho está conduciendo a una diversificación en los aspectos que se evalúan en las pruebas nacionales y el graduando podría elegir las áreas para ser examinado.
- Una nueva función que podría vislumbrarse para las calificaciones de los exámenes nacionales sería su utilización directa por parte del mercado laboral para ciertas ocupaciones y tipos de empleo.
- La ruptura del “monopolio” de los exámenes públicos como instrumento principal y simultáneo de graduación y acceso puede acelerarse en el futuro. En diversos países existen políticas de acceso a la educación superior que se “activan” con bastante antelación a los exámenes terminales de la secundaria. Éstos han creado un sistema de barreras disuasorias mediante un proceso que induce un enfriamiento progresivo de las expectativas individuales a lo largo de toda la secundaria, de tal manera que se da un proceso de autoselección o identificación realista de las propias posibilidades y capacidades para futuros estudios y formación laboral.

2 LOS TIPOS DE PRUEBAS NACIONALES

Para considerar a un sistema de exámenes de salida de la secundaria como prueba nacional deberán cumplirse los siguientes requisitos: (i) que sea ejecutada con un mismo formato en todo el país, independientemente de la administración pública o privada que lo realice; (ii) que otorgue una certificación cuantificada de las capacidades y aptitudes adquiri-

das durante la educación media y pueda ser considerada como un elemento de juicio para la admisión en estudios superiores, y (iii) que sea rendida por la mayor parte de los estudiantes que alcanzan el final de la educación secundaria.

Podrían establecerse varias tipologías entre los exámenes que tienen dichas características, atendiendo a las particularidades culturales y políticas de los países, la evolución de sus sistemas educacionales, la forma de su administración, etcétera. En los anexos se describen someramente algunas particularidades de aquellas pruebas más conocidas y difundidas. Sin embargo, para los propósitos de este estudio, hemos juzgado conveniente hacer una simplificación y presentar dos modelos:

- **Modelo A**: su prototipo podría ser el Abitur alemán o el Baccalauréat francés, que en una u otra forma han influido en la configuración de la mayoría de los exámenes tradicionales europeos. En la discusión que sigue, cuando ocasionalmente nos refiramos a los "exámenes o pruebas tradicionales", aludiremos a este modelo o tipo A. La diferencia mayor con el tipo B es su origen: estas pruebas se instauraron como evaluación final de la educación secundaria.
- **Modelo B**: su prototipo sería el Scholastic Aptitude Test (SAT) de los Estados Unidos, patrón que ha servido de inspiración para algunos sistemas adoptados en América Latina (casos de Chile, Brasil, Méjico y Colombia). El origen de estas pruebas en el país del norte (como es el caso de las llamadas ACT, que también emplean un importante grupo de universidades) no fue la evaluación final de la escuela secundaria (la que siempre careció de un currículo unificado debido al carácter descentralizado de la gestión educativa en dicho país), sino la necesidad de contar con un sistema estándar para la admisión a los estudios universitarios.

  Es así como, por iniciativa de un conjunto de las más prestigiosas universidades, a principios del siglo se constituyó el College Entrance Examination Board (CEEB), entidad independiente que realizaba los exámenes de rendimiento académico. Las universidades utilizaban los resultados de acuerdo a sus propios requisitos de admisión. Posteriormente, en 1926, el psicólogo Bringham introdujo los tests estandarizados de opción múltiple, que adoptaron el nombre de SAT. Éstos constan de dos secciones que miden respectivamente la aptitud verbal y la aptitud matemática de los graduados de la secundaria. Si bien en Estados Unidos se toman otras pruebas centradas en una gran diversidad de aptitudes y conocimientos, el SAT es el más difundido a nivel nacional. A continuación se discuten sus líneas generales de ejecución, confrontándolas con las de los exámenes tradicionales.

Con la finalidad de sustentar nuestra propuesta de una opción adecuada para la prueba nacional de bachillerato a implantarse en el Perú, ponemos de relieve algunas de las principales diferencias a considerar entre los dos modelos señalados:

- Una primera diferencia importante entre los dos tipos de prueba es que los exámenes tradicionales de bachillerato se diseñan de forma integrada con un currículo nacional o estatal y en el interior mismo de las instituciones de formación secundaria superior o bachilleratos, mientras que los exámenes de tipo SAT se hacen de forma independiente. Esta integración de los exámenes tradicionales con los cursos se da, primero, en el sentido de que casi no hay distinción entre la preparación para el examen y el proceso educacional en las escuelas; y, segundo, los profesores que participan en el proceso educativo también intervienen en la preparación y aplicación de los exámenes, con el concurso adicional de examinadores o consultores externos, generalmente funcionarios de los ministerios de educación que tratan de asegurar el nivel y la comparabilidad de los resultados. Las pruebas suelen ser complejas, ponen el acento en textos escritos y eventualmente exámenes orales.

  Para que este tipo de prueba pueda ser realizado con éxito, es necesario que

profesores y examinadores externos compartan la misma cultura y los mismos valores sobre todo el proceso pedagógico y sus contenidos. Como no existen medidas “objetivas” ni evaluaciones estadísticas, lo que garantiza la calidad y la comparabilidad de los resultados es la autoridad de las personas responsables de la supervisión de las pruebas. Si no existe este consenso, es necesario construirlo mediante un proceso bastante complejo y costoso de entrenamiento de los profesores y supervisores o, en algunos casos, a través de la formulación centralizada de las pruebas así como su corrección.

Por su parte, los exámenes modelo SAT se diseñan en forma independiente de los cursos, aunque, por supuesto, toman en consideración los contenidos que se supone los estudiantes deben haber adquirido en este nivel de educación. Dado que se estructuran centralizadamente, ni la aplicación de las pruebas ni su corrección demandan la participación de un gran número de profesores, como tampoco se requiere que éstos tengan un alto grado de homogeneidad cultural, ni sistemas caros y complejos de entrenamiento. El hecho de que los exámenes no sean parte de los estudios de la secundaria permite introducir un elemento de equidad importante: pueden rendirlos personas que no cursaron dichos estudios (o estuvieron matriculados en cursos con contenidos o énfasis curriculares muy diversos) y obtener los beneficios eventuales del reconocimiento de sus competencias adquiridas por otras vías.

- Las pruebas nacionales son y han sido, antes que nada, instrumentos de evaluación y de medida de capacidades y aptitudes obtenidas durante una etapa educativa previa. Por lo tanto, los aspectos técnicos de su elaboración, conducción y calificación se orientan hacia los objetivos fundamentales de cada sistema educativo. Así, una primera diferencia está en si se quiere conocer los logros alcanzados por el estudiante en el pasado, es decir, si el examen tendrá carácter retrospectivo; si se pretenderá en cambio medir lo que el alumno será capaz de hacer en el futuro, o se intentará evaluar ambas cosas a la vez.

  En relación a los contenidos, los exámenes del modelo A suelen concentrarse en la evaluación de los conocimientos y capacidades adquiridos por los estudiantes en los cursos del currículo. Por su parte, los exámenes del modelo B tienden a buscar resultados más generales posibles de comparar a través del espacio y el tiempo. Los exámenes tradicionales son lo que se denomina pruebas *high stakes*, en el sentido de que sus resultados definen los destinos de las personas que los toman (pueden o no recibir un certificado de conclusión de curso o ser admitidos en la universidad), mientras los exámenes tipo SAT funcionan sobre todo como una información adicional que puede ser utilizada por diferentes instituciones y personas, incluyendo el propio estudiante, sobre sus competencias, necesidades y posibilidades en los sistemas educacionales y laborales.
- Como los exámenes tradicionales son parte integral de los cursos de educación secundaria, tienen carácter obligatorio para todos aquellos que siguen el nivel de enseñanza correspondiente, tal como ocurre con el Abitur alemán, que es obligatorio para todos los alumnos del Gymnasium. En cambio, los exámenes tipo SAT son voluntarios, aunque pueden ser solicitados por las escuelas (como una referencia de la calidad de su enseñanza) o por las universidades u otras instituciones de educación superior.
- El objetivo principal de los exámenes del modelo tradicional es determinar si el estudiante tiene las habilidades y competencias consideradas mínimas o necesarias para determinado nivel educacional, o para seguir adelante en sus estudios. Esta referencia del examen a un criterio externo de conocimientos o competencias esperadas existiría también en los exámenes del tipo B, que además tienen una referencia a normas estadísticas claramente definidas que permiten la comparación de los resultados de una persona o de un

grupo con resultados de otras personas o grupos, o de la misma persona en otro momento.

En la práctica, la relación entre un determinado resultado en un examen y los requisitos necesarios para ejercer alguna función o actividad no es nada fácil de establecer, sobre todo cuando se trata de habilidades y conocimientos generales que son típicos de los cursos de formación secundaria. Tampoco es sencillo establecer la comparabilidad de resultados a través del tiempo y del espacio cuando los ítemes de los exámenes no pueden ser siempre los mismos y deben ser aplicados a grupos sociales distintos que muchas veces hablan lenguas o dialectos también diferentes. Sin embargo, existen métodos estadísticos de evaluación que pueden ser utilizados para establecer las equivalencias en exámenes estandarizados, lo que no ocurre con otros formatos de pruebas.

- Esta última cuestión apunta a otra diferencia importante entre los dos tipos de exámenes: la metodología de evaluación, que en un caso podría denominarse "cualitativa" y en el otro "cuantitativa". La polémica acerca de las bondades y los problemas asociados a cada una de estas opciones es bastante amplia y no cabe aquí analizarla ni mucho menos resolverla. Sin embargo, sería útil señalar que los métodos cualitativos son especialmente indicados cuando se trata de hacer una evaluación profunda e individualizada de determinada situación o persona (como sería en un examen médico clínico), mientras que los métodos cuantitativos permiten la comparación sistemática entre cualidades y son esenciales para evaluar la ocurrencia de determinados fenómenos o características en una población grande. Cuando se atribuye una nota o concepto a una prueba cualitativa, automáticamente se está transformando el dato cualitativo en una cantidad. La cuestión que queda por evaluar y determinar es si la información original fue recolectada en forma adecuada, y si la transformación de la información adicional en un número se realizó de manera aceptable.

  Otra cuestión asociada a la disyuntiva entre "calidad" y "cantidad" es si las pruebas de respuestas cerradas o de opción múltiple pueden efectivamente captar contenidos más complejos, como, por ejemplo, la capacidad de razonar críticamente, de construir argumentaciones lógicas o de hacer uso adecuado de la lengua. Éste no es un asunto que pueda ser resuelto *a priori*. La experiencia muestra que es posible, si se cuenta con capacidades técnicas desarrolladas, diseñar pruebas de respuestas cerradas que midan en forma adecuada muchas de esas funciones intelectuales más complejas. Es más, esto puede ser corroborado comparando de manera sistemática los resultados de pruebas de respuestas cerradas y evaluaciones cualitativas de grupos seleccionados por muestreo y evaluados de forma independiente.
- Finalmente, existe una gran diferencia de costos entre los dos tipos de prueba. Los costos de elaboración y aplicación de las pruebas de bachillerato de tipo tradicional son muy elevados porque requieren una estructura bastante compleja de capacitación y entrenamiento de supervisores y profesores, en particular para manejar elementos subjetivos que podrían introducir criterios diversos de calificación entre ellos, así como procesos laboriosos de corrección de resultados, si es que se pretende garantizar su comparabilidad. Las pruebas tipo SAT son menos caras en la medida en que requieren un núcleo relativamente pequeño de especialistas para su formulación y análisis de resultados, aunque su aplicación puede demandar también sistemas complejos.

El cuadro de la página siguiente compara las diferencias más importantes discutidas en los párrafos anteriores.

	Exámenes modelo A	Exámenes modelo B
Relación con los programas de educación secundaria	Estrechamente integrados con los programas y cursos.	Menos vinculados a los programas y cursos.
Resultados posibles	Aprueban o no aprueban (*high stakes*).	Clasifican a los estudiantes según puntajes comparables en el espacio y en el tiempo.
¿Quién conduce el examen?	Los profesores, en asociación con las autoridades educacionales.	Instituciones evaluadoras independientes (privadas en los Estados Unidos).
Contenidos evaluados	Conocimientos específicos vinculados a los cursos de los programas; competencia en las ciencias y lenguas; referidos a criterios.	Habilidades y competencias generales y competencias específicas referidas a normas y, en menor grado, criterios.
Obligatoriedad	Obligatorios para todos los que terminan la secundaria o bachillerato de determinado tipo (como el Gymnasium alemán).	Voluntarios, aunque pueden ser requeridos por determinadas universidades u otras instituciones.
Tipos de pruebas	Extensas, cualitativas.	Estandarizadas, con amplia (o exclusiva) utilización de preguntas de opción múltiple.
Costos	Muy altos.	Moderados.

CAP TULO II

EL BACHILLERATO Y LA PRUEBA NACIONAL EN EL PER“

En el Perú no ha existido una prueba nacional con objetivos y características similares a las descritas en el capítulo precedente. El egreso de la educación secundaria sólo ha sido certificado por un documento, garantizado por el MED, que enumera los cursos aprobados de un currículo relativamente rígido de estudios. De otro lado, cada una de las universidades y demás instituciones de educación superior fija sus criterios de ingreso, toma sus propios exámenes (ver el anexo 2) y usa el certificado de secundaria sólo como una acreditación *sine qua non* para poder continuar con el tercer nivel educativo. En consecuencia, la creación de una prueba nacional implica señalar objetivos que justifiquen política, social y económicamente su establecimiento.

Hace relativamente poco tiempo, el MED ha iniciado el establecimiento de un nuevo nivel educativo. Nos referimos al bachillerato de dos años con una variante científico-humanística y otra científica-tecnológica. Sus objetivos son consolidar la preparación de los estudiantes para la vida ciudadana, impulsar las competencias requeridas para aprovechar las oportunidades del mundo productivo y del mercado laboral y desarrollar las capacidades indispensables para continuar estudios superiores de cualquier tipo y culminarlos con éxito.

La implantación de este nuevo nivel conlleva la creación de un sistema de evaluación constituido por:

- Los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación para verificar el nivel de desarrollo de las competencias de los alumnos en cada curso, que concluye en la obtención de un certificado del bachillerato.
- La instauración de una prueba nacional de bachillerato que sirva de insumo fundamental para ponderar la calidad y desempeño formativo de los bachilleratos y/o como instrumento para el acceso a la educación superior.

Los documentos elaborados para la creación del bachillerato en el Perú mencionan brevemente la prueba nacional. Luego de las entrevistas sostenidas con los responsables del proyecto, los objetivos inmediatos de dicha prueba podrían resumirse de la siguiente manera:

- Evaluar las competencias adquiridas por los egresados del bachillerato, aun cuando la prueba nacional no sería el certificado de haberlo aprobado satisfactoriamente en la medida en que podrían rendirla egresados de la secundaria que no siguieron el bachillerato. Los cursos del bachillerato tendrían su propio sistema de evaluación.
- Contar con un insumo cuantitativo que sirva como información para los usuarios y las autoridades administrativas de la educación nacional sobre la calidad y eficacia en el rendimiento de las instituciones y profesores conductores del bachillerato.

- Tener una prueba común que sirva a las universidades de elemento orientador de las capacidades de los postulantes, y que eventualmente pudiera ser considerada para el ingreso a los estudios superiores.

1 ELECCIŒN DE UN TIPO DE PRUEBA NACIONAL

En el capítulo precedente esbozamos dos modelos básicos de pruebas nacionales y señalamos las características de cada una de ellas.

Al momento de elegir un modelo para el Perú habría que considerar cuál se adaptaría mejor a las características singulares de nuestro sistema educativo, nuestra heterogeneidad sociocultural y los objetivos del plan piloto del bachillerato.

Es importante señalar que, además de las características del modelo, la prueba nacional, dada su ubicación entre los niveles secundario y terciario de la educación, suele tener efectos no necesariamente intencionados y cumplir funciones colaterales relevantes para la conducción, implantación y transformación de políticas educativas[2] que han de tenerse en cuenta en la decisión final. Entre ellas mencionaremos las siguientes:

- La política de exámenes puede ser utilizada para introducir cambios en las responsabilidades de control administrativo del sistema educativo. Puede establecerse un régimen director desde el gobierno central o entregar dicha competencia a las administraciones regionales o locales; o bien aumentar la autonomía administrativa de las universidades durante el proceso o confirmar el poder discriminador de los profesores y las escuelas secundarias. Así, por ejemplo, a pesar de que su modelo de examen es del tipo tradicional europeo, Alemania y Francia difieren en el control administrativo de la prueba. El Abitur se descentraliza en las administraciones regionales, mientras que el Baccalauréat, fiel a la norma educativa napoleónica, permanece bajo administración directa del Estado en todo el país.
- Los contenidos de los exámenes pueden emplearse para promover políticas dirigidas a una mayor incorporación a la universidad de alumnos provenientes de sectores populares, familias pobres, clases obreras y campesinas así como minorías étnicas, lingüísticas y de mujeres. Asimismo, para promover la adopción de contenidos curriculares orientados a definir la identidad nacional.
- A través de la política de exámenes, las autoridades administrativas pueden ejercer presión para realizar cambios en el currículo real de las escuelas secundarias: hacerlo más general o más especializado, más académico o más profesional, más o menos exigente, y dar prioridad a ciertas áreas del conocimiento y capacidades intelectuales. En este sentido, el currículo puede proyectarse para reflejar tendencias políticas, económicas y sociales. Esto tiene consecuencias positivas y negativas. En el corto plazo, podría afectar las opciones futuras de los examinados, como, por ejemplo, cuando el currículo efectivamente enseñado no coincida del todo con lo que las autoridades buscan o cuando se elevan los niveles de exigencia para reducir el número de ingresantes a las universidades e instituciones públicas obligadas a brindar educación gratuita.
- La evolución y contenido de los exámenes puede influir en la adopción de métodos de enseñanza y estilos didácticos de los profesores, quienes dirigirán sus estrategias hacia la resolución diversa que impone una prueba estandarizada de respuesta múltiple, un examen de ensayo, un comentario de texto, una interpretación de lectura o un examen oral.
- Desde su origen, el sistema de exámenes públicos se vislumbró como un instrumento para medir la eficacia de los profesores y de las escuelas secundarias. En los Estados Unidos se ha utilizado en forma permanente y sirve como sistema

2 Moreno Olmedilla, J.M.: *Los exámenes: Un estudio comparativo.* Méjico: Fondo de Cultura Económica, 1992.

público de responsabilización o "rendición de cuentas" de las administraciones y las instituciones, para evaluar los programas educativos y para comparar distintos centros de formación. La información favorable que se desprende de dichos exámenes sirve de publicidad para las instituciones, pero también el conocimiento de resultados por los potenciales usuarios puede emplearse para descartar estudiar en algunas escuelas. La extensión del uso de los resultados de los exámenes con esta perspectiva parece estar generalizándose.

Al margen de estas consideraciones, y en vista de que el MED está creando un programa de bachillerato y tiene la intención de establecer una prueba nacional, puede, por analogía, suponerse que piensa adoptar el modelo tradicional europeo, o modelo A según nuestra nomenclatura, y no el modelo que hemos denominado B. Sin embargo, el hecho de que el MED esté examinando en forma separada el sistema de evaluación del bachillerato y la prueba nacional muestra que existe espacio para una opción. Si es así, la comparación entre ambos modelos hecha en las páginas anteriores sugiere que, en este momento, sería más conveniente para el Perú adoptar el modelo B tipo SAT, en la expectativa de que este examen nacional se convierta en un componente importante en la trayectoria educacional de un gran número de estudiantes como un criterio para la admisión a los cursos superiores. Hay que señalar que, ante una situación similar, otros países latinoamericanos optaron por tomar exámenes de este tipo. Son los casos de Chile, Brasil, Méjico y Colombia.

Más adelante, una vez que se hayan desarrollado y extendido las capacidades nacionales en materia de evaluación y medición del rendimiento educativo (en parte gracias al desarrollo del sistema de evaluación sistemática de logros curriculares que se establecerá simultáneamente para el bachillerato y, también, a la nueva orientación hacia pruebas referidas a criterios que intenta desarrollar la Unidad de Medición de la Calidad para su sistema de pruebas nacionales de educación primaria y secundaria), se podría y debería considerar la posibilidad de ligar más estrechamente la prueba de salida al currículo del bachillerato, sin con ello tornarla excluyente para un contingente de la población que pudiera optar por otras rutas de formación prelaboral o preuniversitaria.

2 CARACTER STICAS GENERALES DE LA PRUEBA NACIONAL

De acuerdo a la expuesto, el modelo de prueba nacional a adoptar en el Perú tendría las siguientes características básicas:

- Sería una prueba anual única, aplicada en escala nacional. Única no significa que constará de un solo examen; podría tener varias partes y tomarse en días diferentes.
- Se trataría de una prueba mayormente estandarizada, con preguntas de opción múltiple, aunque gradualmente ha de incorporar, en la medida de lo posible, preguntas de tipo ensayo y/o exámenes orales.
- Sería cuantitativa y daría puntajes integrales por áreas, de acuerdo a las necesidades individuales.
- Tendría carácter voluntario, aun cuando podría exigirse en ciertas circunstancias no relacionadas con la certificación individual de los estudios del bachillerato.
- Mediría niveles de competencia y habilidades para manejar con cierto nivel de complejidad cognitiva información general y específica, cuya retención memorística se procurará no devenga en factor de éxito en la resolución de los problemas o ítemes incluidos en la prueba.

Una crítica muy frecuente a los exámenes de respuestas cerradas o de opción múltiple es que inducen a los estudiantes a un aprendizaje basado en la memorización o la adquisición de "artimañas" de respuesta, y dejan de lado el mejoramiento del dominio de la lengua y de las capacidades de razonamiento más complejas. En parte, este problema puede ser resuelto con exámenes bien elaborados. Además, en un futuro próximo es posible, como se hace con el examen nacional voluntario de la educación media de Bra-

sil (ENEM), añadir a la prueba un trabajo de redacción y otros para evaluar la capacidad de escribir y razonar de los candidatos.

Las consecuencias positivas del examen estandarizado son mucho más importantes que sus aspectos negativos. Este tipo de examen puede ser organizado desde una oficina o institución que incorpore y desarrolle la metodología requerida, sin necesidad de que el conocimiento especializado tenga que ser "transferido" a todo el sistema educacional. El proceso de corrección de pruebas es rápido, existen técnicas conocidas de validación de los resultados y es posible hacer comparaciones de un año a otro, lo que es muy significativo como instrumento de seguimiento y control del proceso educacional. Si los tests están bien hechos y las escuelas están informadas de sus objetivos, pueden estimular una mejora continua de los resultados, sin forzar necesariamente a uniformar el proceso pedagógico.

Una buena prueba tiene que ser capaz de diferenciar a los estudiantes dentro de una amplia gama —de los menos a los mejor capacitados— en áreas distintas. Un examen que fuera aprobado sólo por un 10 ó 20% de candidatos con el simple calificativo de aprobado o reprobado no sirve para diferenciar entre los que saben menos. De la misma forma, un examen que fuera aprobado por un 80% con el mismo criterio no permitiría identificar a los más capaces. Por esa razón, los exámenes tienen que tener una métrica más detallada y un amplio espectro de preguntas, de las más sencillas a las más complejas. Las versiones actuales del SAT, aplicadas por computadora, presentan a los estudiantes interrogantes de dificultad creciente en función de su capacidad de contestar a preguntas más simples. Los resultados no se definen dentro de límites prefijados sino de acuerdo con una curva de distribución estadística.

La cuestión de los contenidos es más compleja. Hoy existe la noción de que estos exámenes deben medir habilidades y competencias y no conocimientos o informaciones específicas que dependan de la memorización o participación en determinada cultura o ambiente. Según los objetivos de la Oficina de Bachillerato, la prueba nacional debe ajustar sus contenidos e incorporar mayoritariamente ítemes que exploren el logro de competencias y habilidades adquiridos en los estudios del bachillerato, especialmente en las áreas básicas de comunicación, desarrollo humano y ciencia y tecnología. Ésta no es una tarea fácil, aunque actualmente la experiencia internacional de exámenes que se aproximan a dichos objetivos es abundante.

El SAT tiene dos modalidades: una de tipo más general, que mide habilidades en el uso del lenguaje y de las matemáticas, y un conjunto de otras más específicas que pueden medir competencias en biología, física, economía, etcétera. El Academic Profile realizado por el College Board y el Educational Testing Service en los Estados Unidos, brinda resultados relativos a normas[3] en humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales, capacidad de lectura y de escritura, pensamiento crítico y matemáticas a nivel de "college", además de un calificativo global, y niveles de competencia referidos a "criterios"[4] en escritura, matemática y lectura.

La Prueba de Aptitud Académica (PAA) de Chile consta de un examen de aptitud con secciones de razonamiento matemático y razonamiento verbal, y una prueba de conocimientos específicos dividida en cuatro secciones: historia y geografía de Chile, matemáticas, biología y física. La prueba de historia y geografía de Chile es obligatoria; las otras tres son opcionales, de acuerdo a los objetivos universitarios de cada cual.

El ENEM de Brasil busca medir cinco competencias y una serie de habilidades en tres niveles de dificultad. Las competencias son: (i) dominio de la forma culta de la lengua; (ii) aplicación de conceptos para la comprensión de los fenómenos naturales, sociales, tecnológicos y artísticos; (iii) selección, organización y vinculación de datos para identificar situaciones problema con una visión crítica; (iv) organización de informacio-

---

3 Es decir, los resultados describen la posición de un individuo en relación a grupos específicos de la población (el promedio general, los quintiles de ingreso o estatus socioeconómico, los estudiantes de una determinada región o tipo de colegio, etcétera).

4 Es decir, los resultados refieren a diversos estándares o niveles de logro esperado.

nes y conocimientos para construir argumentos consistentes, y (v) uso de los conocimientos para propuestas de "intervención solidaria en la realidad, considerando la diversidad sociocultural como inherente a la condición humana en el espacio y en el tiempo". Estos exámenes suelen darse acompañados de cuestionarios de tipo socioeconómico que sirven para interpretar y analizar los resultados obtenidos en un contexto más amplio (para mayor información véase el anexo 1).

3 CRITERIOS PARA LA PREPARACIŒN DE LA PRUEBA NACIONAL

Para que sus resultados sean tomados en cuenta por los estudiantes, las instituciones educacionales, las universidades, las agencias de gobierno y agencias e instituciones internacionales o de otros países, un examen nacional debe estar técnicamente bien hecho y tener prestigio y legitimidad. La legitimidad de un examen como éste no dependerá sólo de la autoridad formal de la institución que lo aplica. El hecho de que un examen sea preparado por una oficina del gobierno puede ser un factor negativo si ésta carece de reputación técnica y profesional eficientemente consolidada y establecida. Los elementos fundamentales para este prestigio y legitimidad han de ser, en un primer momento, la participación de personas o instituciones con experiencia técnica reconocida y, después, una política absolutamente transparente en relación a los procedimientos utilizados así como en lo que respecta a los resultados obtenidos.

Si el MED decide llevar adelante el proyecto de implantación de un examen nacional, será preciso formar un equipo que disponga de la competencia técnica, los recursos y la autonomía necesarios para realizar el trabajo con éxito de acuerdo con los procedimientos más modernos y probados. Una alternativa sería crear una oficina pública especializada dentro o fuera del MED; otra convocar a una licitación y contratar a un centro de investigación universitario o independiente para que se haga cargo; una tercera posibilidad sería permitir que diferentes instituciones ofrezcan exámenes que compitan entre sí, y propiciar de esta manera la formación de un mercado de servicios de evaluación de competencias.

Es importante, sea cual fuere el formato que se adopte, que este trabajo incorpore la experiencia internacional existente sobre la materia, pero, al mismo tiempo, que la institución o instituciones responsables cuenten con un plan definido de formación de cuadros e incorporación de los conocimientos pedagógicos y estadísticos necesarios para el país. A pesar de que la comparabilidad internacional es un objetivo deseable, las pruebas nacionales son necesariamente dependientes de la cultura local y tienen que crecer y desarrollarse nacionalmente.

El presupuesto para la instauración del examen nacional debe incluir estimaciones del costo de creación y sostenimiento de un equipo permanente de cinco a diez técnicos de alto nivel con formación en estadística, educación, psicometría y ciencias sociales educativas; de instalaciones y apoyo de infraestructura adecuados; de contratación de asesorías internacionales para la realización de los primeros trabajos y trasferencia de *know-how;* y de aplicación de los exámenes, costos que dependerán sobre todo de las regiones en que el examen será aplicado. También es necesario contemplar recursos para la formación y actualización permanente de los especialistas del núcleo central.

4 CONSIDERACIONES PARA DECIDIR EL TIPO DE PRUEBA NACIONAL A DISEÑAR

A continuación, en secciones aparte, mencionamos, a veces de manera reiterativa, algunas posibles consecuencias y dificultades que habría que confrontar y prever si se decide establecer la prueba nacional.

A. BACHILLERATO, PRUEBA NACIONAL Y DIVERSIDAD DE LA EDUCACIÓN MEDIA

En un futuro próximo, el cambio que está ejecutando el MED implicaría que el bachillerato se convierta en el término de la educa-

ción media y que éste se constituya en una ruta necesaria para el ingreso de los estudiantes a las universidades. Sin embargo, seguirán existiendo en el Perú, como en todos los países que universalizan la educación secundaria, estudiantes que siguen otras rutas educativas, como, por ejemplo, la educación profesional o técnica de nivel medio, o también que no consiguen cumplir los requisitos formales para la conclusión del bachillerato. Por otro lado, muchas personas desean continuar estudios luego de una interrupción de varios años. Es el caso de aquellos hombres o mujeres que tuvieron que trabajar tempranamente, de mujeres que dejaron los estudios para cuidar de hijos pequeños o que deciden volver a estudiar cuando sus hijos crecen, y de muchos otros que empiezan a estudiar en su edad madura. Entre ellos habrá muchos que concluyeron la secundaria y no estarían dispuestos a ingresar a un bachillerato. La prueba nacional no debería excluir por definición a estas personas, sino, al contrario, servir como una oportunidad y una puerta de acceso para aquellos que no han seguido la ruta educacional más tradicional pero desean seguir estudiando.

También hay que considerar el carácter piloto del bachillerato que se está iniciando en el Perú, sin claros antecedentes en la literatura o en la experiencia de otros países. Puede esperarse, por tanto, la realización de muchos ajustes en los próximos años como producto de la evaluación de la experiencia.

Los documentos mencionan, por una parte, que habrá una distinción entre dos opciones, una de tipo "científico tecnológico" y otra de tipo "científico humanista", y también que el bachillerato debería preparar a los estudiantes tanto para las universidades como para el ingreso más inmediato al mercado de trabajo. Aunque el cumplimiento simultáneo de estos múltiples objetivos sea deseable y existan fuertes argumentos en el sentido de que los mercados laborales de hoy día reclaman capacidades generales en las ciencias y las humanidades y no capacidades técnicas específicas, el hecho es que en todas partes las instituciones que ofrecen un tipo de educación por lo común no ofrecen las otras, y que tarde o temprano los estudiantes optan por uno de los caminos.

Las carreras basadas en las ciencias naturales se diferencian de las basadas en las ciencias sociales y las humanidades no sólo en función del número de horas dedicadas al estudio de la matemática, la física, la historia y la filosofía, sino también por profundas y distintas tradiciones intelectuales de cada cual que no podrían ser eliminadas con una simple definición de currículos escolares. Asimismo, las diferencias culturales e intelectuales entre la formación científica, la formación en las profesiones tradicionales de nivel superior y la formación más práctica e inmediata para el mercado laboral hacen muy difícil que estas distintas actividades puedan convivir en un mismo programa educacional.

Por lo tanto, la prueba nacional no ha de restringir su contenido a la simple exploración del cumplimiento de los objetivos curriculares del bachillerato, sino profundizará en las variadas competencias que debe suministrar todo proceso educacional y las capacidades que hayan adquirido los individuos en su experiencia personal y los faculten para logros futuros en un nivel superior de estudios o en una labor especializada.

B. Prueba nacional: Certificación o medición de resultados

Si van a existir diferentes modalidades de bachillerato o el bachillerato será una entre otras opciones de conclusión de la educación media, la prueba nacional en el Perú no debe ser pensada como una certificación de haber concluido el programa, sino más bien como una calificación adicional que permita obtener beneficios posteriores.

La separación entre el examen y los estudios secundarios o del bachillerato puede hacer más equitativo el examen en términos sociales, sin quitarle poder selectivo y de identificación de competencias desde dos puntos de vista. Primero, las diversas escuelas e instituciones de educación media no perderían la facultad que tienen de otorgar certificados a sus alumnos, desautorización que significaría una pérdida de derechos de difícil aprobación social. Segundo, un examen abierto a todos los que quieran presentarse permite que las personas que no siguieron los caminos

educacionales convencionales tengan acceso a los beneficios del reconocimiento de sus méritos, si es que los tienen. Obviamente, esto por sí solo no garantiza la equidad del sistema, la cual dependerá sobre todo de la igualdad de oportunidades y de la construcción de alternativas aceptables, pero es un paso en el sentido correcto.

Otra razón para hacer la prueba nacional independiente de la certificación de los estudios del bachillerato es que el modelo tradicional supone una homogeneidad cultural entre los estudiantes, los profesores de los cursos y las autoridades educacionales de Europa Occidental, que no se puede asumir exista en los países latinoamericanos y menos en el Perú donde la heterogeneidad cultural es un hecho manifiesto. Por carecer de homogeneidad cultural, nuestras administraciones públicas, educacionales y otras suelen elaborar leyes y reglamentos extremamente detallados que, sin embargo, no conducen a los resultados esperados. En lugar de estas normas y reglas puntillosas pero que no funcionan, en la actualidad se tiende a crear sistemas adecuados de incentivos y a permitir que las instituciones y personas busquen sus propias rutas. Un sistema bien concebido de evaluación independiente puede conceder a los directivos de las instituciones el espacio necesario para experimentar y buscar sus caminos, sin tener que adaptarse a un conjunto formal de reglas y requisitos pedagógicos que difícilmente cumplirían los objetivos para los cuales fueron creados.

Pero si el examen nacional no certifica, ¿qué interés tendrían las personas en someterse a él? El interés es el mismo que conduce a centenas de miles de personas a rendir todos los años la prueba SAT en los Estados Unidos. Si el examen es consistente y predice logros futuros, las universidades harán uso de sus resultados. El mercado de trabajo también puede utilizarlos en la selección de sus empleados. Los estudiantes tendrán una manera segura y confiable de evaluar sus necesidades y posibilidades de seguir estudiando o de conseguir trabajo en determinadas actividades, y las familias contarán con un instrumento para decidir dónde estudiarán sus hijos en función de sus posibilidades. Nada impide que determinados centros de educación secundaria requieran que sus estudiantes pasen por el examen como parte de su proceso interno de formación y utilicen sus resultados para presentarse ante la sociedad como instituciones de calidad.

C. La prueba nacional como mecanismo de selección para la educación superior

La deficiente preparación de los egresados de la educación secundaria en el Perú es objeto de crítica permanente, pues se traduce en un pobre rendimiento durante los estudios universitarios. Desde hace varias décadas se ha pretendido remediar este vacío educativo con las llamadas “academias de preparación” y, más recientemente, con los centros preuniversitarios sostenidos por las mismas universidades, los cuales incluso conceden vacantes para los estudiantes de mejor rendimiento.

Uno de los objetivos implícitos del proyecto del bachillerato es resolver el desencuentro entre ambos niveles educativos, y la prueba nacional es un mecanismo para descubrir las mejores capacidades para seguir estudios superiores. En ese sentido, supone que las universidades podrían ser animadas a dedicar un porcentaje de sus plazas basándose en los resultados de dicha prueba.

Por lo general, las universidades y demás instituciones de educación superior tienen autonomía para establecer sus criterios de admisión de alumnos. Hay buenas razones para mantener dicha autonomía, aunque no siempre los procedimientos que aquéllas utilizan son los mejores (véase el anexo 2). La presión social producto de la generalización de la educación secundaria ha obligado en todo el mundo a las universidades a restringir el número de estudiantes que son admitidos. Dado que las universidades en el Perú tienen un número limitado de plazas para las diferentes carreras, los resultados de una prueba nacional podrían constituirse en una condición necesaria, aunque no suficiente, para la admisión en las carreras de mayor demanda. En la medida en que muchas carreras exigen habilidades y conocimientos específicos que un examen general no tiene cómo certificar, una prueba nacional estructurada para explorar

áreas intelectuales diversificadas podría interesar a las universidades como un componente importante para sus mecanismos de selección.

Finalmente, si se piensa en la educación superior no como algo limitado a las profesiones tradicionales sino como un conjunto bastante más amplio de cursos y carreras, incluyendo los institutos de formación tecnológica y pedagógica, es razonable suponer que en muchos casos no exigirá ni el título del bachillerato ni los resultados generales de la prueba nacional sino una calificación específica para ser evaluada directamente por la institución.

En conclusión, la prueba nacional puede transformarse en un elemento importante en los procesos de selección de alumnos de un gran número de instituciones y carreras de nivel superior, sin que sea establecido como una obligación.

Puede resultar valioso invertir esfuerzos en evaluar constantemente la capacidad predictiva del instrumento que se desarrolle en términos del desempeño posterior de los jóvenes examinados, ya sea en sus estudios superiores o en el mercado laboral y otras esferas de su vida ciudadana. Este aspecto ha sido muy descuidado por las universidades que aplican sus propias pruebas y podría hacerse con controles adecuados con la prueba nacional a ser diseñada.

Una consecuencia posible de la introducción de este tipo de examen es la creación de una industria complementaria de entrenamiento para las personas que se presentan a rendirlo. En los Estados Unidos, la institución que administra el SAT ofrece materiales para entrenar a los estudiantes a responder sus preguntas. Esto no parece comprometer la validez del instrumento para medir competencias y es seguramente menos problemático que la proliferación de "academias" de preparación de estudiantes para el ingreso a las universidades

D. La prueba nacional como instrumento de evaluación de las instituciones

Desde sus inicios, como hemos señalado, los exámenes públicos fueron instrumentos para medir la eficacia de los profesores y de las escuelas secundarias. Una vez que la prueba nacional esté consolidada, funcionará automáticamente como mecanismo de evaluación de las instituciones de donde provienen los estudiantes. Esto no es incompatible con un sistema de exámenes voluntario y que no tenga la función de certificación formal. Lo que se necesita es que un número significativo de estudiantes rinda el examen. Entonces, por ejemplo, podría decirse que, en la institución X, 50% de los egresados se presentaron a las pruebas del examen nacional y que 30% de éstos lograron un promedio superior a 18, o un calificativo "A", lo que puede ser comparado con los resultados de otras instituciones. El MED puede también disponer que, a pesar de que el examen nacional es voluntario y no es un instrumento de certificación del término del bachillerato, todos los estudiantes de las instituciones financiadas con recursos públicos estén obligados a rendirlo.

Por otra parte, muchas entidades educativas pueden estar interesadas en conocer el rendimiento de sus egresados en la prueba nacional. De hecho, en los Estados Unidos estos resultados se utilizan para informar al público sobre la calidad de la institución y con fines de publicidad para atraer alumnos.

Finalmente, si en el futuro, una vez consolidada la prueba nacional, se adopta la decisión de crear un examen similar y comparable para los alumnos que ingresan a los cursos del bachillerato, el Perú contará con un instrumento de excepcional calidad para evaluar los resultados efectivos de sus instituciones educacionales a este nivel.

E. La prueba nacional y sus efectos sobre los estudios secundarios

Un efecto inevitable de la existencia de un examen posterior a la secundaria es el condicionamiento del currículo para que las asignaturas se adapten y preparen a los estudiantes para este examen nacional. Históricamente, las pruebas nacionales sirvieron para conformar y uniformar el currículo académico de las escuelas secundarias europeas. En el mundo moderno esto puede ser bueno o malo, y depende en gran parte de la estructura que se dé a la prueba y al modelo que se elija.

En el Perú, la implantación del bachillerato con un currículo de estudios definido de acuerdo a objetivos específicos hace que la posibilidad de una adaptación curricular por efecto externo generado por la prueba misma sea más remota. Sin embargo, el hecho de que el bachillerato sea una experiencia piloto deja abierta la posibilidad a adaptaciones y cambios curriculares ligados o no a los contenidos de la prueba nacional.

Un efecto importante de los contenidos de las pruebas nacionales es la reacción que generan en los profesores de la educación secundaria, quienes se ven motivados para cambiar sus métodos de enseñanza y modelos didácticos, y para dirigir a los estudiantes hacia estilos de aprendizaje que les permitan desarrollar sus capacidades en función de los objetivos de la prueba nacional.

Desde esa perspectiva, es importante tener presente que el desarrollo de una buena prueba nacional requerirá una considerable inversión de esfuerzo y, quizás, un tiempo prudencial hasta que sus resultados sean confiables y válidos. De otro lado, sería conveniente pensar en introducir una visión de desarrollo gradual del sistema y llevarlo poco a poco a una vinculación más estrecha con los objetivos curriculares del bachillerato.